SUPLEMENTO LITERARIO DE PAGINA/12
AÑO V Nº 253
8 • 9 • 2002

RADAR libros



11 DE SEPTIEMBRE, DÍA DEL MAESTRO

El ciclo de la grandeza y la decadencia de la Argentina podría medirse por la eficacia de su sistema escolar. En esta edición especial, en un nuevo aniversario de Domingo Faustino Sarmiento, *Radarlibros* dedica sus esfuerzos a reflexionar sobre las relaciones entre cultura y educación.

Escuelas

POR BEATRIZ SARLO

PRIMER TIEMPO, 1850

"Todas las traducciones que he hecho tienen por objeto dotar a la instrucción primaria de tratados útiles", escribió Sarmiento en *Recuerdos de provincia*. Está presentando los credenciales con las que aspira a la presidencia de la Argentina y ocupa las últimas páginas de ese libro con sus traducciones, sus obras para la educación pública y la mención de las escuelas que dice haber fundado, y a las que recuerda con una insistencia romántica que hoy suena inadecuada, porque no se recuerdan escuelas con la nostalgia del amor: "¡Oh, mi colegio, cuánto te quería! ¡Hubiera muerto a tus puertas por guardar tu entrada! ¡Hubiera renunciado a toda otra afición por prolongar más años tu existencia!"

¿Qué es esto? ¿Qué son estos desbordes sentimentales y estas exageraciones de amante apasionado? Sarmiento, que está bien lejos de desear su propia muerte, no cree que sea inverosímil afirmar, con seriedad, que hubiera dado su vida ante las puertas de una escuela de niñas que había fundado en la provincia de San Juan en 1839. Tampoco le parece un artificio poco creíble afirmar que él, que escribe *Recuerdos de provincia* para presentarse ante sus contemporáneos como futuro presidente, hubiera renunciado a todo, es decir a la política, al periodismo, a la literatura, si tal cosa hubiera asegurado la continuidad de aquella escuela, cerrada a los dos años, porque su fundador debió cruzar la cordillera y huir a Chile como perseguido político.

Hubiera dado la vida por seguir con la escuelita, que debía ser un experimento extrañamente sofisticado en San Juan, una aldea criolla atravesada por los huracanes del conflicto. No sólo sofisticado sino casi irreverente respecto de los usos de la época, ya que se trataba de una escuela para niñas a las que Sarmiento imaginaba, después de algunos años, convertidas, por el estudio y las ideas (no por las labores manuales ni simplemente por el catecismo), en "matronas romanas". Otra exageración, por supuesto: matronas romanas en San Juan, donde hasta la pirámide con la que se recordaba la Revolución de Mayo estaba en ruinas. Como sea, Sarmiento quería "matronas romanas", que educaran a sus hijos en las virtudes cívicas, es decir que produjeran el tipo adecuado a las instituciones que deberían implantarse cuando cayera Juan Manuel de Rosas. Pero, convengamos, la elipsis que va de una escuela primaria en San Juan a la producción familiar de hombres con virtudes políticas une puntos lejanos, excéntricos y, en los años anteriores a 1850, completamente improbables.

La excentricidad y la improbabilidad justifican tanto el sentimentalismo como la nostalgia de Sarmiento. En efecto: él podría haber continuado en San Juan, dirigiendo amorosamente la escuelita de niñas fundada en 1839, si la Argentina de esos años hubiera sido otra (y Sarmiento también otro hombre).

Las provincias miserables y turbulentas cuyas guerras llevaron a Sarmiento hacia el exilio no querían ni podían saber nada de una escuelita de niñas. Simplemente no eran el lugar apropiado, y el momento tampoco parecía serlo. Visionario (como todo reformador), sentimental (como todo romántico), Sarmiento llora lo que no tuvo aunque, cuando escribe esas frases impregnadas por el clisé, esté mirando de reojo no la oficina de un director de escuela sino el despacho de presidente de la República.

Como sea, el que se emociona no es un hipócrita sino un hombre "sensible" que echa mano a las expansiones del alma para indicarles a sus lectores que esa escuelita o cualquiera otra fundan condiciones culturales que harán posible una República en las provincias argentinas.

Siempre que se lee a Sarmiento se tiene la impresión de que la exageración da el tono base: no avanza hacia la exageración, sino queparte de ella para modularla, porque es el registro que mejor conoce. La exageración es el tono base de la diatriba, de la denuncia, del ensueño, de la desesperanza y de la indignación, el orgullo y la jactancia.Estos sentimientos están presentes en las exclamaciones con las que Sarmiento evoca su escuelita. Ella fue la maqueta de las escuelas futuras, el ensayo hecho antes de los treinta años, interrumpido, añorado, a la vez una cuenta pendiente y una promesa. Sobre todo: la añoranza de esa escuela efímera (seguramente casi tan pobre como una escuela-rancho) se convierte en el programa que une progreso, educación, inmigración y república.

SEGUNDO TIEMPO, 1914

En 1914 ese programa parecía realizado y era posible someterlo a juicio. Un escritor exitosísimo de esos años, Manuel Gálvez, publicó *La maestra normal* con la aspiración de hacer no sólo una (imposible) *Madame Bovary* criolla, sino también una crítica a lo que la escuela pública había producido como cultura e ideología. Gálvez no pensaba que de allí salían matronas virtuosas (como en la fantasía latina de Sarmiento) sino mujeres a quienes el positivismo y la ciencia moderna habían trastornado y, más que trastornado, corrompido.

Para Gálvez, la escuela debe reformarse no porque no funcione sino porque funciona demasiado bien. Sarmiento, entonces, puede descansar en paz, por lo menos hasta que no se impongan los revisionistas de su programa cultural.

La maestra normal es una denuncia de la escuela moderna, neutral en lo religioso y, por lo tanto, peligrosa en términos morales ya que prescinde de los fundamentos trascendentes que sólo la religión puede dar a los valores.

La batalla por la educación había tomado varias décadas. Comenzó con una derrota de los católicos y la aprobación de la Ley de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria, conocida hasta hoy como Ley 1420. Pero, más de treinta años después, las consecuencias sociales e ideológicas de esa victoria institucional permiten que un novelista católico como Manuel Gálvez enjuicie los resultados de esa ley y de las políticas educacionales con las que ya se habían formado varias promociones de maestras.

Raselda, protagonista de *La maestra normal*, es la prueba de que la escuela había sido completamente eficaz en su programa liberal, anti-religioso, modernizante y científico. Esa mujer fue raptada por la escuela, que capturó su conciencia, borró de ella los principios "naturales" de la moral, y la integró a un dispositivo poderoso e impersonal. En suma, la escuela normal destruyó sus creencias y sus apoyos tradicionales, sin darle otros principios éticos. Hasta aquí, el personaje de Gálvez.

La novela (imposible de leer hoy) fue un *best-seller* escandaloso cuando se publicó. Tenía un poco de todo: seducción de una muchacha, embarazo, aborto, mediocridad del ambiente pueblerino de La Rioja, crisis de valores, cinismo, hipocresía, sensualidad criolla, costumbrismo, romanticismo de literatura sentimental. Los católicos que se escandalizaron por su tema pasaron por alto que Gálvez había escrito –para que lo leyeran las mismas maestras normales (esas mujeres que formaban parte del nuevo público)– una condena de la filosofía educativa que había definido su formación: "En la escuela nunca le hablaron de Dios, y algunos profesores hasta le enseñaron a despreciar la religión. Ahora creía que esa enseñanza, en vez de darle fuerzas para vencer los instintos, habíala predispuesto para el mal, al quitarle el apoyo de las eficaces defensas que tiene la religión contra el pecado".

Una escuela sin Dios, cuya neutralidad religiosa encubre la impiedad de los principios de esa razón y esa ciencia que distribuye entre mujeres que, tanto por su sexo como por su origen, no están en condiciones de juzgar aquello que reciben. Pero también, una escuela tan eficaz como máquina ideológica que tiene el poder de impulsar al Mal y secar las fuentes religiosas de la moral cristiana. En consecuencia, una escuela que, aunque equivocada, cumple con todos los objetivos que se ha propuesto. En suma, una institución que les da forma a las conciencias.

Ciegos y escépticos ante los principios morales, los pedagogos de la escuela pública también desconocen las fuentes nacionales de nuestracultura. Su inclinación cientificista tiene el vicio del europeísmo que los lleva a despreciar los orígenes de la literatura argentina y los grandes poetas, como Lugones, que supieron leer esos orígenes. Una desopilante discusión sobre el *Martín Fierro* prueba que la culpa de la desnacionalización está en las escuelas normales, cuyas profeso-

ras, de una pedantería sólo comparable con su ignorancia, prefieren a Espronceda antes que a José Hernández. Esta negación de los orígenes fortalece la hipótesis de que la escuela predica no sólo la impiedad sino gustos antinacionales.

Lo que de todos modos queda bien claro es su eficacia para dar forma a quienes pasan por las aulas. Para Gálvez, la escuela debe reformarse no porque no funcione sino porque funciona demasiado bien. Sarmiento, entonces, puede descansar en paz, por lo menos hasta que no se impongan los revisionistas de su programa cultural.

TERCER TIEMPO, 1971 (1997)

La ilustración de tapa de *El Carapálida* de Luis Chitarroni es una fotografía escolar. Mejor dicho, un fragmento de esas típicas fotos de fin de curso, tomadas con los alumnos organizados en pirámide, junto a su maestra, y en la que uno de ellos sostiene el cartelito donde se inscribe, para el recuerdo y la nostalgia, el grado y año. En esta foto, el nombre de la escuela ha sido suprimido: sólo se lee "escuela", en un genérico que tiene un alto grado de representatividad. El año es 1971, y el grado, el séptimo. Esos chicos (se trata de una escuela sólo de varones) se han sacado la última foto de la primaria. Aunque todavía no está próximo el fin de año, el director de la escuela ha comenzado a preparar, conscientemente, el *souvenir* de infancia.

Chitarroni escribe modulando los diferentes sonidos de la escuela: la fonética de los chicos en proceso de transformación ("colmillo" ya es, en 1971, "colmisho"), el cuidadoso repertorio auditivo de apellidos y sobrenombres, las frases hechas del catecismo patriótico que no conservan ningún vestigio de sentido, el doble y triple discurso de las maestras y maestros, que oscilan entre las hablas del barrio y las aprendidas en la institución que los formó en un ya remoto ideal de lengua, los insultos en sus diferentes niveles permitidos y prohibidos. En paralelo con estos sonidos, una banda de ruidos: empujones, golpes, resoplidos y eructos. Chitarroni escribe, en el borde de lo cómico, la oralidad de ese mundo preadolescente.

Pero *El Carapálida*, quizás sin proponérselo, con ese saber que tienen las ficciones cuando son buenas, muestra una escuela de barrio donde ya han empezado a operar fuerzas que no estaban ni en el programa del siglo XIX, ni en la crítica nacionalista y católica de comienzos del siglo XX.

La escuela de *El Carapálida* está atravesada por la industria cultural, la televisión, la música pop, el grafitti. "Vio en el pizarrón escolar un dibujo del submarino amarillo con las inscripciones: 'La imaginación al poder', arriba, y abajo: 'Queda decretado el estado de dicha permanente'. Avanzó unos pasos, guiado por el desconcierto, y vio murales estrafalarios con letras, los modelos de letra que hacía tres o cuatro años había impuesto Peter Max: letras gordas y coloridas, arabescos y anamorfosis psicodélicos... El retrato del prócer de turno no desentonaba; al contrario, parecía adecuarse perfectamente."

La cultura de la sociedad, y especialmente la cultura de los medios, ha entrado en esa escuela, como en todas las otras. La novela escolar se convierte en novela de la cultura preadolescente y de los malosentendidos radicales entre ese mundo sordamente conflictivo y algo gótico (hay un muerto que reaparece, por ejemplo) y un mundo pasado, el de la institución que ha comenzado a perder sus sentidos. En 1914, la escuela era un espacio poderoso; en el recuerdo que Chitarroni trae desde 1971, la escuela es un espacio presionado desde fuera, resquebrajado y dudoso por dentro. *El Carapálida* es nuestro *Grand Meaulnes* de la última parte del siglo XX. Si en la novela, de 1913, de Alain Fournier, el padre era también maestro y recibía por esa doble autoridad el respeto de todos los chicos, comenzandopor su hijo; si en *Le Grand Meaulnes* la escuela podía continuarse naturalmente en la dimensión romántica de la aventura, en *El Carapálida* ya se muestra la fisura que ha separado (¿para siempre?) a la escuela de la vida de quienes están en ella.

Sin mediaciones entre la cultura de los chicos y la cultura de la escuela, los maestros hacen esfuerzos imposibles, como la cómica visita al Gran Escritor, donde la crítica cae más sobre su ridícula solemnidad que sobre la maestra que no logra entenderlo ni darse cuenta de que hay muy poco para entender allí. Mientras tanto, los chicos, completamente en otra cosa, deambulan por el barrio interesados sólo en lo suyo. La escuela ha perdido la autoridad laica (o cualquier otra) que criticaba Manuel Gálvez. Lejos de ser eficaz, no puede transmitir casi nada.

CUARTO TIEMPO, 2002

¿Y ahora qué? Lo que Chitarroni trabajó como materia de su novela se ha realizado por completo en una realidad local que, con otros países del mundo, comparte la crisis de la cultura escolar. Si sólo fuera eso, quizás otras políticas podrían proponer otras soluciones que encaren el problema de una escuela infinitamente menos atractiva que los medios audiovisuales, y también de una escuela que sufrió tanto como cualquier otra institución el quiebre de todos los criterios de autoridad (los autoritarios y los democráticos), oscilando entre el seguidismo benevolente y atolondrado de la cultura juvenil o su crítica bienpensante y, en ocasiones, hipócrita. Pero no se trata sólo de eso, sino de la escuela en la Argentina actual.

> Hoy la escuela es un lugar de pobreza simbólica, al que los alumnos de capas medias van porque no hay más remedio y los alumnos populares van porque allí se reparte algo de comida o de asistencia y es un lugar más seguro que las calles.

Sobre este país azotado, ni una palabra más que las que decimos todos los días. O quizás sólo unas pocas frases: la pobreza ha tocado ahora a las capas medias, esa columna que parecía inconmovible y que se apoyaba (y sostenía) la escuela, porque la historia de su ascenso se enlazó con cada capítulo de la historia educativa. Y también, la consecuencia de lo recién escrito: por primera vez en 150 años, los hijos podrían tener menos educación que sus padres.

Pero hay más en la crisis. Por un lado, las dictaduras militares impusieron su marca de autoritarismo en una escuela que vivió la transición democrática como la oportunidad de una revancha democratista, alineada en el seguidismo de la cultura juvenil, más que como la ocasión de ponerse en el filo de lo que estaba ocurriendo con la cultura de la escuela y la cultura de sus alumnos. Por otro lado, la situación económica coloca al sindicalismo docente en una posición defensiva tanto de sus salarios como de condiciones de trabajo que debieran ser rediscutidas por completo si la discusión fuera posible en las condiciones injustas que crean esos mismos salarios. Además, el país ha delegado totalmente la educación en las provincias y municipios que, con frecuencia, no cumplen con los pactos y, en varios casos, han producido verdaderas emergencias por ineptitud, malversación o despilfarro. Finalmente, la universidad pública se conduce como si no formara parte del sistema educativo y piensa sus problemas como si la autonomía fuera un derecho de extraterritorialidad.

La escuela es un lugar de pobreza simbólica, al que los alumnos de capas medias van porque no hay más remedio y los alumnos populares van porque allí se reparte algo de comida o de asistencia y es un lugar más seguro que las calles de los barrios periféricos. Cada uno se arregla como puede, aprendiendo y enseñando lo que puede. En estas condiciones, y sobre todo en las escuelas destinadas a los más pobres, la enseñanza pasa a un segundo plano porque hay que resolver otras urgencias y porque las familias de esos chicos tienen pocas posibilidades de presión cultural sobre el sistema.

La justicia y la equidad de una nación se mide por aquello que pide de sus habitantes y aquello que les devuelve, a quiénes pide y a quiénes devuelve, y qué es lo que toma para distribuir. Todo eso está grotescamente distorsionado en Argentina, y la escuela ha perdido tantocomo otras áreas. Sólo que esa pérdida tiene consecuencias que se prolongarán incluso cuando se encuentren soluciones y alguien esté dispuesto a tomarlas pese a las resistencias corporativas o las limitaciones impuestas. Destruida por la ausencia de políticas que la devuelvan a un lugar de irradiación de saberes, hoy la escuela no garantiza la igualdad de oportunidades. Y esto quiere decir que, sin que nadie se lo propusiera expresamente pero con la contribución culpable de muchos, la escuela ha dejado de cumplir su promesa democrática.

NOTICIAS DEL MUNDO

EX PRESIDENTE CON CONTRATO. El presidente saliente de Brasil, Fernando Henrique Cardoso, firmó un contrato para escribir dos nuevos libros, uno de los cuales será una "reevaluación" de su obra más conocida, *Dependencia y desarrollo en América latina* (escrita en conjunto con el sociólogo chileno Enzo Faletto y lanzada en 1970) a la luz de los actuales procesos de globalización económica y financiera. El libro estará en el mercado en el 2004. El otro libro saldrá a la venta en julio del 2003 y lleva por título *El arte de la política*.

TIEMPO DE GITANOS. Günter Grass entregará el próximo 30 de septiembre el premio Otto Pankok al médico y defensor de los derechos civiles Ibrahim Hasani por su trabajo a favor de los refugiados de raza gitana de Kosovo residentes en Alemania. El galardón, dotado con 10 mil euros, forma parte de las acciones de la Fundación a Favor del Pueblo Gitano creada por Grass en 1997. Ibrahim Hasani es un gitano kosovar que actualmente vive en Dresde. En el acto participará también el presidente alemán, Johannes Rau, quien instará a prestar más atención a todas las injusticias que sufrieron los gitanos durante y después del nazismo.

TRADICIÓN Y MODERNIDAD. Cuarenta y cinco intelectuales mexicanos suscribieron una carta para el presidente Vicente Fox contra la selección de libros hecha por las autoridades educativas para las bibliotecas de educación básica. La iniciativa, encabezada por el escritor Homero Aridjis, cuenta con la firma de figuras como Carlos Monsiváis, Miguel León Portilla y José Agustín. En la lista de 292 títulos difundida por la Secretaría de Educación Pública fueron excluidos autores como Gabriel García Márquez, Octavio Paz y Carlos Fuentes. Las autoridades destinarán unos 45 millones de dólares para adquirir 21 millones de libros que integrarán las bibliotecas de cada aula como parte del programa de fomento a la lectura "Hacia un país de lectores". Los firmantes consideraron "inadmisible" que la SEP nunca haya hecho explícito el criterio de la selección, que debería además haber incluido a un mayor número de editoriales mexicanas en lugar de extranjeras. "No hay obras referentes a los aztecas ni a Tenochtitlán, ni a la conquista ni a la visión de los vencidos, ni a los frailes españoles defensores de la cultura y los derechos humanos de los indígenas como Bernardino de Sahagún o Bartolomé de las Casas", lamentaron.

ARTE Y MEMORIA. En el marco de las Jornadas sobre Memoria, Representación Histórica y Dictadura "¿Cómo recordar?", organizadas por la carrera de Comunicación en la UBA, el jueves 12 a las 19 podrá verse una versión de *Potestad* (1987), la obra de Eduardo "Tato" Pavlovsky. El viernes 13 a la misma hora, un panel integrado por Nicolás Casullo, Héctor Schmucler, Alejandro Tantanian y Hugo Vezzetti discutirá sobre "Problemas éticos, estéticos y políticos para la representación del pasado". Las actividades funcionarán en la Sede Parque Centenario (Franklin 54).

TRAS LOS PASOS DE RIPLEY. Una vez más, Tom Ripley llega al cine, esta vez de la mano de Liliana Cavani y en la piel de John Malkovich. La cineasta italiana acaba de estrenar en la muestra de Venecia su versión de *El juego de Ripley*, la novela de Patricia Highsmith.

ANTICIPO

SENSIBILIDAD Y LECTURA

Aníbal Ford acaba de incorporar a la Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación que dirige para editorial Norma *La educación desde la comunicación* del comunicólogo colombiano Jesús Martín-Barbero, del cual reproducimos a continuación un fragmento.

POR JESÚS MARTÍN-BARBERO

Lo que en la historia de la lectura propuesta por Roger Chartier, por ejemplo, está en juego no son sólo los avatares materiales del objeto-libro sino sobre todo los de sus usos: los diversos modos de leer (Jauss, Chartier). Pues la lectura privada, la de "el individuo en su soledad" de que habla W. Benjamin a propósito de la novela, no es más que la lectura que privilegia la modernidad, pero a ella la precedieron múltiples formas de lectura colectiva: desde la disciplinadora lectura de los conventos y las cárceles hasta la relajada lectura de las veladas populares, en las que, según cuenta *El Quijote*, "cuando es tiempo de la siega se recogen durante las fiestas muchos segadores y siempre hay alguno que sabe leer, el cual coge alguno de estos libros [de caballería] en las manos y rodeámonos de él más de treinta y estámosle escuchando con tanto gusto que nos quita mil canas"; desde la lectura que practicaban en el siglo XIX los anarquistas andaluces que compraban el periódico aun sin saber leer para juntarse con otros correligionarios y buscar alguno que se lo leyera, hasta la que se hacía en las fábricas de tabaco en Cuba bien entrado el siglo XX, en las que, mientras los obreros y obreras torcían las hojas de tabaco, se leían relatos folletinescos y políticamente edificantes, una práctica de lectura que está sin duda en la base de la afición y la sensibilidad que gestaron la radionovela cubana.

Entonces, la actual crisis de la lectura entre los jóvenes quizá tenga menos que ver con la seducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos, y la consiguiente transformación de los modos de leer, es decir con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación en seguir pensando la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos que hoy circulan. El viejo miedo a las imágenes se carga hoy de un renovado prestigio intelectual: el que ha cobrado últimamente la denuncia de la espectacularización que ellas producen y la simulación en que nos sumen. Denuncia que aun siendo bien certera corre sin embargo el riesgo de impedirnos asumir la envergadura "real" de los cambios. Pues si ya no se puede ver ni representar como antes, tampoco se puede escribir ni leer como antes. Ya que no estamos sólo frente a un "hecho tecnológico" o la dominancia de una lógica comercial, sino a profundos cambios en todas las prácticas culturales de memoria, de saber, de imaginario y creación, que nos introducen en una mutación de la sensibilidad, o como dice A. Renauld, en una nueva era de lo sensible.

MEDIOS Y MENSAJES

LA EDUCACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN
Jesús Martín-Barbero
Norma
Buenos Aires, 2002
132 págs.

RECEPCIÓN Y MEDIACIONES. CASOS DE INVESTIGACIÓN EN AMÉRICA LATINA
Guillermo Orozco Gómez (coord.)
Norma
Buenos Aires, 2002
162 págs.

POR DIEGO BENTIVEGNA

En las dos últimas décadas los cambios en los modos de percepción, de representación y de conservación de la información a través de los medios electrónicos se ha convertido en una de la cuestiones más debatidas (quizá en la más debatida) en el interior del desarticulado sistema educativo argentino. En efecto, sobre la base del lugar constitutivo que tienen los medios en la conformación del "imaginario", se ha venido configurando una vulgata educativa que puede resumirse en la idea de que no sólo los contenidos que se ponen en juego en la escuela sino también el mismo modo de construcción del saber debe ser repensado a partir del reemplazo del paradigma letrado de la modernidad –centrado en el libro como objeto cultural y en la linealidad de la lectura de la página escrita– por la flexibilidad y el carácter rizomático del saber que suponen los medios audiovisuales y, últimamente, la Red.

Estos dos libros publicados por Norma intentan pensar este cambio a partir de las categorías de las disciplinas englobadas bajo el nombre de Ciencias de la Comunicación. En *La educación como comunicación*, el colombiano Jesús Martín-Barbero plantea una reflexión acerca de la educación remitiéndose básicamente a lo que considera la primera gran teoría sobre la comunicación elaborada desde América latina: la pedagogía del brasileño Paulo Freire. En un gesto de revalorización de la propuesta de Freire, Martín-Barbero incluye como primer capítulo de su libro un importante fragmento de 1970 dedicado al pensamiento del autor de la *Pedagogía del oprimido*. Más allá de ciertas generalidades en el uso de las categorías de la lingüística y de la hermenéutica, el capítulo inicial del libro de Martín-Barbero propone una interesante articulación entre la idea de lenguaje y de comunicación como procesos interactivos de Freire y la teoría de la hegemonía de Antonio Gramsci, central –como demuestran, entre otros, los trabajos del argentino Néstor García Canclini– en la constitución de un campo de estudios materialista y culturalista de los problemas de la comunicación.

En los otros dos capítulos de su libro, Martín-Barbero lleva adelante una crítica del paradigma letrado centrado en la cultura escrita y en el libro, que estaría regulado por la oposición histórica entre civilización y barbarie. Tratando de mantener distancia tanto de una visión apocalíptica como de una integrada, Martín-Barbero valoriza la "pluralización de los alfabetos y de las culturas" que está en la base de los procesos comunicativos puestos en juego por la industria cultural, procesos que suponen un nuevo modo de concebir el saber y la circulación de la información caracterizado por el descentramiento (la expandida circulación por fuera del libro del saber socialmente válido), el deslocamiento (estallido del orden lineal a favor del flujo rizomático) y la diseminación (borramiento de las fronteras disciplinarias).

Son muchos los reparos que pueden hacerse a los planteos de Martín-Barbero. Por ejemplo, su posición en relación con la lectura como "placer" es no sólo de lo más trajinado, sino que además en nuestro contexto educativo ha servido para legitimar la exclusión de ciertos textos constitutivos del canon con la excusa –de una banalidad apabullante– de su poca adecuación al gusto de los adolescentes.

Lo mejor del libro de Martín-Barbero es que obliga a pensar el valor político de la enseñanza. Es justamente la relación entre política, educación y comunicación lo que articula la serie de intervenciones recopiladas por Guillermo Orozco Gómez, de la Universidad de Guadalajara, en *Recepción y mediaciones*. En su "Introducción" se hace hincapié en una teoría de la recepción que permite plantear una serie de problemáticas que vaya más allá de las nociones ligadas con el paradigma conductista de la "manipulación de la audiencia". En tal sentido, el libro presenta una serie de intervenciones tendientes a dar cuenta, otra vez, de la comunicación como proceso activo –tal como se viene planteando en el marco de los estudios lingüísticos y semiológicos desde Jakobson en adelante– a partir, básicamente, de tres núcleos: Recepción y Educación, Recepción y Política, Recepción y Cultura.

En lo que se refiere a los problemas ligados con la educación, la intervención más interesante es la del mexicano Jorge A. Calles, de la Universidad de las Américas de Puebla: "La cultura política desde la recepción: algunas notas teórico-antropológicas", donde se analiza la formación, en los años 90, de una "pedagogía crítica" a partir de la articulación de campos difícilmente conciliables como "los planteos de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía de Freire, el feminismo, los estudios culturales, el postestructuralismo, el postmodernismo". Se trata de una pedagogía tendiente a proveer herramientas críticas para leer, pero también para desmontar los mensajes sociales.

El propio Calles advierte sobre las limitaciones del modelo de la pedagogía crítica, que continúa siendo, sin embargo, un punto fundamental para la puesta en marcha –al menos desde el punto de vista del problema de la educación– del proyecto político de una "democracia radical", que haga de la diferencia y de la comunidad "valores compatibles aunque no libres de tensiones y conflictos". Un punto de discusión central en un país como la Argentina, que hizo del aparato educativo el lugar fundamental en la construcción de la ciudadanía.

NOTICIAS DEL MUNDO

EX PRESIDENTE CON CONTRATO. El presidente saliente de Brasil, Fernando Henrique Cardoso, firmó un contrato para escribir dos nuevos libros, uno de los cuales será una "reevaluación" de su obra más conocida, *Dependencia y desarrollo en América latina* (escrita en conjunto con el sociólogo chileno Enzo Faletto y lanzada en 1970) a la luz de los actuales procesos de globalización económica y financiera. El libro estará en el mercado en el 2004. El otro libro saldrá a la venta en julio del 2003 y lleva por título *El arte de la política*.

TIEMPO DE GITANOS. Günter Grass entregará el próximo 30 de septiembre el premio Otto Pankok al médico y defensor de los derechos civiles Ibrahim Hasani por su trabajo a favor de los refugiados de raza gitana de Kosovo residentes en Alemania. El galardón, dotado con 10 mil euros, forma parte de las acciones de la Fundación a Favor del Pueblo Gitano creada por Grass en 1997. Ibrahim Hasani es un gitano kosovar que actualmente vive en Dresde. En el acto participará también el presidente alemán, Johannes Rau, quien instará a prestar más atención a todas las injusticias que sufrieron los gitanos durante y después del nazismo.

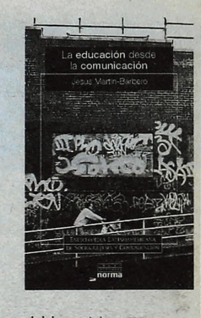
TRADICIÓN Y MODERNIDAD. Cuarenta y cinco intelectuales mexicanos suscribieron una carta para el presidente Vicente Fox contra la selección de libros hecha por las autoridades educativas para las bibliotecas de educación básica. La iniciativa, encabezada por el escritor Homero Aridjis, cuenta con la firma de figuras como Carlos Monsiváis, Miguel León Portilla y José Agustín. En la lista de 292 títulos difundida por la Secretaría de Educación Pública fueron excluidos autores como Gabriel García Márquez, Octavio Paz y Carlos Fuentes. Las autoridades destinarán unos 45 millones de dólares para adquirir 21 millones de libros que integrarán las bibliotecas de cada aula como parte del programa de fomento a la lectura "Hacia un país de lectores". Los firmantes consideraron "inadmisible" que la SEP nunca haya hecho explícito el criterio de la selección, que debería además haber incluido a un mayor número de editoriales mexicanas en lugar de extranjeras. "No hay obras referentes a los aztecas ni a Tenochtitlán, ni a la conquista ni a la visión de los vencidos, ni a los frailes españoles defensores de la cultura y los derechos humanos de los indígenas como Bernardino de Sahagún o Bartolomé de las Casas", lamentaron.

ARTE Y MEMORIA. En el marco de las Jornadas sobre Memoria, Representación Histórica y Dictadura "¿Cómo recordar?", organizadas por la carrera de Comunicación en la UBA, el jueves 12 a las 19 podrá verse una versión de *Potestad* (1987), la obra de Eduardo "Tato" Pavlovsky. El viernes 13 a la misma hora, un panel integrado por Nicolás Casullo, Héctor Schmucler, Alejandro Tantanian y Hugo Vezzetti discutirá sobre "Problemas éticos, estéticos y políticos para la representación del pasado". Las actividades funcionarán en la Sede Parque Centenario (Franklin 54).

TRAS LOS PASOS DE RIPLEY. Una vez más, Tom Ripley llega al cine, esta vez de la mano de Liliana Cavani y en la piel de John Malkovich. La cineasta italiana acaba de estrenar en la muestra de Venecia su versión de *El juego de Ripley*, la novela de Patricia Highsmith.

ANTICIPO

SENSIBILIDAD Y LECTURA



Aníbal Ford acaba de incorporar a la Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación que dirige para editorial Norma *La educación desde la comunicación* del comunicólogo colombiano Jesús Martín-Barbero, del cual reproducimos a continuación un fragmento.

POR JESÚS MARTÍN-BARBERO

Lo que en la historia de la lectura propuesta por Roger Chartier, por ejemplo, está en juego no son sólo los avatares materiales del objeto-libro sino sobre todo los de sus usos: los diversos modos de leer (Jauss, Chartier). Pues la lectura privada, la de "el individuo en su soledad" de que habla W. Benjamin a propósito de la novela, no es más que la lectura que privilegia la modernidad, pero a ella la precedieron múltiples formas de lectura colectiva: desde la disciplinadora lectura de los conventos y las cárceles hasta la relajada lectura de las veladas populares, en las que, según cuenta *El Quijote*, "cuando es tiempo de la siega se recogen durante las fiestas muchos segadores y siempre hay alguno que sabe leer, el cual coge alguno de estos libros [de caballería] en las manos y rodeámonos de él más de treinta y estámosle escuchando con tanto gusto que nos quita mil canas"; desde la lectura que practicaban en el siglo XIX los anarquistas andaluces que compraban el periódico aun sin saber leer para juntarse con otros correligionarios y buscar alguno que se lo leyera, hasta la que se hacía en las fábricas de tabaco en Cuba bien entrado el siglo XX, en las que, mientras los obreros y obreras torcían las hojas de tabaco, se leían relatos folletinescos y políticamente edificantes, una práctica de lectura que está sin duda en la base de la afición y la sensibilidad que gestaron la radionovela cubana.

Entonces, la actual crisis de la lectura entre los jóvenes quizá tenga menos que ver con la seducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos, y la consiguiente transformación de los modos de leer, es decir con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación en seguir pensando la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos que hoy circulan. El viejo miedo a las imágenes se carga hoy de un renovado prestigio intelectual: el que ha cobrado últimamente la denuncia de la espectacularización que ellas producen y la simulación en que nos sumen. Denuncia que aun siendo bien certera corre sin embargo el riesgo de impedirnos asumir la envergadura "real" de los cambios. Pues si ya no se puede ver ni representar como antes, tampoco se puede escribir ni leer como antes. Ya que no estamos sólo frente a un "hecho tecnológico" o la dominancia de una lógica comercial, sino a profundos cambios en todas las prácticas culturales de memoria, de saber, de imaginario y creación, que nos introducen en una mutación de la sensibilidad, o como dice A. Renauld, en una nueva era de lo sensible.

MEDIOS Y MENSAJES

LA EDUCACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN
Jesús Martín-Barbero
Norma
Buenos Aires, 2002
132 págs.

RECEPCIÓN Y MEDIACIONES. CASOS DE INVESTIGACIÓN EN AMÉRICA LATINA
Guillermo Orozco Gómez (coord.)
Norma
Buenos Aires, 2002
162 págs.

POR DIEGO BENTIVEGNA

En las dos últimas décadas los cambios en los modos de percepción, de representación y de conservación de la información a través de los medios electrónicos se ha convertido en una de la cuestiones más debatidas (quizá en la más debatida) en el interior del desarticulado sistema educativo argentino. En efecto, sobre la base del lugar constitutivo que tienen los medios en la conformación del "imaginario", se ha venido configurando una vulgata educativa que puede resumirse en la idea de que no sólo los contenidos que se ponen en juego en la escuela sino también el mismo modo de construcción del saber debe ser repensado a partir del reemplazo del paradigma letrado de la modernidad –centrado en el libro como objeto cultural y en la linealidad de la lectura de la página escrita– por la flexibilidad y el carácter rizomático del saber que suponen los medios audiovisuales y, últimamente, la Red.

Estos dos libros publicados por Norma intentan pensar este cambio a partir de las categorías de las disciplinas englobadas bajo el nombre de Ciencias de la Comunicación. En *La educación como comunicación*, el colombiano Jesús Martín-Barbero plantea una reflexión acerca de la educación remitiéndose básicamente a lo que considera la primera gran teoría sobre la comunicación elaborada desde América latina: la pedagogía del brasileño Paulo Freire. En un gesto de revalorización de la propuesta de Freire, Martín-Barbero incluye como primer capítulo de su libro un importante fragmento de 1970 dedicado al pensamiento del autor de la *Pedagogía del oprimido*. Más allá de ciertas generalidades en el uso de las categorías de la lingüística y de la hermenéutica, el capítulo inicial del libro de Martín-Barbero propone una interesante articulación entre la idea de lenguaje y de comunicación como procesos interactivos de Freire y la teoría de la hegemonía de Antonio Gramsci, central –como demuestran, entre otros, los trabajos del argentino Néstor García Canclini– en la constitución de un campo de estudios materialista y culturalista de los problemas de la comunicación.

En los otros dos capítulos de su libro, Martín-Barbero lleva adelante una crítica del paradigma letrado centrado en la cultura escrita y en el libro, que estaría regulado por la oposición histórica entre civilización y barbarie. Tratando de mantener distancia tanto de una visión apocalíptica como de una integrada, Martín-Barbero valoriza la "pluralización de los alfabetos y de las culturas" que está en la base de los procesos comunicativos puestos en juego por la industria cultural, procesos que suponen un nuevo modo de concebir el saber y la circulación de la información caracterizado por el descentramiento (la expandida circulación por fuera del libro del saber socialmente válido), el deslocamiento (estallido del orden lineal a favor del flujo rizomático) y la diseminación (borramiento de las fronteras disciplinarias).

Son muchos los reparos que pueden hacerse a los planteos de Martín-Barbero. Por ejemplo, su posición en relación con la lectura como "placer" es no sólo de lo más trajinado, sino que además en nuestro contexto educativo ha servido para legitimar la exclusión de ciertos textos constitutivos del canon con la excusa –de una banalidad apabullante– de su poca adecuación al gusto de los adolescentes.

Lo mejor del libro de Martín-Barbero es que obliga a pensar el valor político de la enseñanza. Es justamente la relación entre política, educación y comunicación lo que articula la serie de intervenciones recopiladas por Guillermo Orozco Gómez, de la Universidad de Guadalajara, en *Recepción y mediaciones*. En su "Introducción" se hace hincapié en una teoría de la recepción que permite plantear una serie de problemáticas que vaya más allá de las nociones ligadas con el paradigma conductista de la "manipulación de la audiencia". En tal sentido, el libro presenta una serie de intervenciones tendientes a dar cuenta, otra vez, de la comunicación como proceso activo –tal como se viene planteando en el marco de los estudios lingüísticos y semiológicos desde Jakobson en adelante– a partir, básicamente, de tres núcleos: Recepción y Educación, Recepción y Política, Recepción y Cultura.

En lo que se refiere a los problemas ligados con la educación, la intervención más interesante es la del mexicano Jorge A. Calles, de la Universidad de las Américas de Puebla: "La cultura política desde la recepción: algunas notas teórico-antropológicas", donde se analiza la formación, en los años 90, de una "pedagogía crítica" a partir de la articulación de campos difícilmente conciliables como "los planteos de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía de Freire, el feminismo, los estudios culturales, el postestructuralismo, el postmodernismo". Se trata de una pedagogía tendiente a proveer herramientas críticas para leer, pero también para desmontar los mensajes sociales.

El propio Calles advierte sobre las limitaciones del modelo de la pedagogía crítica, que continúa siendo, sin embargo, un punto fundamental para la puesta en marcha –al menos desde el punto de vista del problema de la educación– del proyecto político de una "democracia radical", que haga de la diferencia y de la comunidad "valores compatibles, aunque no libres de tensiones y conflictos". Un punto de discusión central en un país como la Argentina, que hizo del aparato educativo el lugar fundamental en la construcción de la ciudadanía.

LA RAZÓN, EN LA NOCHE DE IGNORANCIA

Sandra Carli es autora de *Infancia, educación y política* (Miño y Dávila), un luminoso ensayo sobre políticas educativas argentinas. En la siguiente entrevista, la autora revisa las diferentes evaluaciones históricas de la concepción sarmientina y su relación con el presente.

POR GABRIEL DE LUCA

Hablar sobre la educación en la Argentina implica, de manera insoslayable, detenerse en la figura de Domingo Faustino Sarmiento para analizar sus ideas y sus acciones y para entender las adhesiones o los rechazos de los que ha sido objeto en diferentes épocas. Sarmiento forma parte de la seminal Generación de 1837. Como muchas otras figuras del siglo XIX, fue un hombre de numerosos roles: político, intelectual, educador y escritor. Sandra Carli, profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA e investigadora del Conicet, analizó en su libro *Niñez, pedagogía y política* la vigencia de Sarmiento en la historia de los procesos educativos argentinos. "En un recorrido por las biografías de los hombres del siglo XIX, pueden leerse múltiples fenómenos. De los relatos de viajes de Sarmiento se obtiene una descripción de las sociedades extranjeras, una visión de la vida cotidiana de esos mundos. Al leer el *Facundo* aparece una mirada de la sociedad y de la cultura profunda de la Argentina. Por otro lado, en sus obras sobre educación, se trasluce el hombre político que piensa la sociedad futura con un sistema educativo amplio, que incluye a las grandes masas". Sarmiento creía (a diferencia de Alberdi) que la educación era la llave maestra para construir ciudadanía a partir de la inmigración. Mientras el autor de *Las Bases* pensaba que podía constuirse la Nación con meros habitantes con derechos civiles, Sarmiento insistió en transformar a los inmigrantes en ciudadanos y propietarios.

En *Educación popular* (escrito por encargo del Ministerio de Instrucción Pública chileno en 1845) y en la Ley 1420 de 1884, precisamente, se plasman numerosas ideas sarmientinas sobre la educación pública. Esta ley es incluso más "amplia" que nuestra Constitución nacional de 1853, ya que incluye a la totalidad de los habitantes sin importar sexo, nacionalidad, condición económica, social o religiosa. "Las ideas de Sarmiento se ven concretadas en esa ley al mismo tiempo que se rescata la escuela como una institución profundamente disciplinadora", señala Carli. "Sarmiento, como hombre de gestión política, no podía pensar una sociedad argentina sin una alfabetización escolar masiva en el país."

MÁS ALLÁ DE LA ILUSTRACIÓN

Desde que se implantaron las ideas educativas de Sarmiento hasta nuestros días, su figura ha sido alabada y vapuleada. Hasta los años 50, aparece valorado a través del estereotipo transmitido por la escuela: el prócer modelo, el mejor alumno, el que nunca faltó, el Sarmiento de sus *Recuerdos de provincia*. Pero también es retomado desde otros ámbitos: "Todos los pedagogos posteriores reivindican su figura más allá de si el pedagogo es de derecha, centro o izquierda. No hay forma de mirar la educación argentina sin empezar con Sarmiento", enfatiza Carli.

En los primeros años del siglo XX (ver nota de tapa) se impugna el laicismo que había pregonado Sarmiento, que desemboca en la educación religiosa implantada por el peronismo en los 40. En las décadas del 60 y del 70, lo que se critica es la escuela como institución o dispositivo cultural y político. Aparecen cuestionados, desde esta perspectiva, tanto la escuela como el hospital y la familia. Es entonces cuando el lugar disciplinador de la educación sostenido por Sarmiento se pone en discusión. La lectura revisionista de la historia critica a Sarmiento sobre todo por su mirada ligada más al mundo (Argirópolis) que a la identidad local, por su confianza ciega en cuanto a la capacidad de los aparatos escolares para transformar las condiciones sociales de existencia.

En las últimas décadas, sin embargo, a raíz de los conflictos político-gremiales que protagonizan los docentes de todos los niveles y con el embate contra la escuela pública (una de cuyas principales manifestaciones fue la provincialización de la educación), reaparece la figura sarmientina –realzada por Ctera, por ejemplo– como referente de la educación pública nacional.

"Sarmiento es un hombre bisagra entre mayo y el fin de siglo XIX. Es polémico en sí, muy argentino, y combina los rasgos progresistas de una nueva sociedad homogénea, civilizada, letrada, cercana a lo burgués, que supone un Estado responsable de la educación, por un lado, con los rasgos más violentos de la Argentina, encarnados en políticas de exterminio (del caudillo, del indígena, de la tradición española), por el otro", sintetiza Carli.

SARMIENTO HOY

Una pregunta difícil para una especialista: ¿Cómo vería Sarmiento la escuela de hoy? "El Estado ya no cumple el mismo rol. Debería ejercer la autoridad y hacer cumplir la ley. ¿Pero quién penaliza, en concreto, que hoy un chico no vaya a la escuela? Con este corrimiento de la función del Estado, indudablemente, Sarmiento no hubiera estado de acuerdo. Si bien es cierto que tal vez hubiera acordado con una mayor descentralización en relación con las necesidades de las localidades o de las provincias, sin duda habría repudiado una descentralización como la actual, que implica la pérdida de la responsabilidad del Estado frente a un sistema educativo único, gratuito y equitativo."

EL EXTRANJERO

I.
Stephen Dixon
McSweeney's Books
Nueva York, 2002
338 págs.

Cuatro décadas en carrera, más de veinte libros en los estantes, un promedio de 15 cuentos publicados al año en revistas, dos veces finalista al National Book Award, y sin embargo el profesor Stephen Dixon (1936) continúa siendo un secreto para *connoiseurs*. Es más, esta formidable novela-fractal de título *I.* –que equivale tanto al Yo en inglés como al número I de una trilogía en tránsito– fue rechazada por quince editoriales luego de que el sello habitual de Dixon, Henry Holt, le dijera que no iba más a este escritor que ha sido definido como la cruza perfecta entre Samuel Beckett y Woody Allen. Como ocurre con *Frog*, *30: Pieces of a Novel* y la tan formidable como tremenda *Interstate* (acaso la obra definitiva sobre el horror insuperable de la muerte de un hijo), esta *I.* es un nuevo y logrado exponente del método Dixon: novelas-en-cuentos y cuentos en los que podrían entrar varias novelas (buscar y encontrar, por favor, la auto-antología *The Stories of Stephen Dixon* de 1994), tramas fragmentadas, rompecabezas para armar a los que puede faltarles o no la pieza clave, la memoria selectiva como forma de amnesia intermitente o viceversa, criptoautobiografías que pueden tener mucho que ver o absolutamente nada con la vida del autor, y –detalle imprescindible, no es casual que Dixon haya sido barman y, seguro, escuchado muchas historias antes de ponerse a escribirlas– parrafadas monologales de tono y tempo impecable que pueden llegar a extenderse a lo largo de cien páginas sin que el narrador pierda el aliento, pero dejando sin aire al asombrado lector que no puede creer que alguien escriba y cuente así. Un crítico afirmó que "uno no lee a Dixon, uno sucumbe a Dixon".

I. insiste con el Gran Tema Dixon y en el Gran Personaje Dixon: las preocupaciones de un hombre preocupado. Aquí es un padre de dos hijas, escritor, casado con una mujer a la que ama y que padece una enfermedad degenerativa. Un "héroe" que va capeando la tormenta, pero que por momentos tiene que esforzarse para no rendirse a la furia liberadora de estrellar el barco de su vida contra el iceberg de su tragedia. Como es costumbre en Dixonlandia, esta trama oscila entre los colores brillantes de lo desopilante y los infinitos grises del desaliento, y no es fácil leer a alguien que lo dice todo y que constantemente apela a las zonas oscuras íntimas de quien sostiene el libro con manos temblorosas. La recompensa de perseverar, sin embargo, es cuantiosa.

Detalle digno de mención: *I.* es, además, un objeto hermoso como suelen serlo todos los productos de McSweeney's, con base en Brooklyn y responsabilidad del joven *best-seller* existencialista Dave Eggers: portada con el título calado y, debajo, un retrato de Dixon a cargo de Daniel Clowes, autor del comic de culto y película *Ghost World*. No está mal que, gracias a la torpeza de quince editores, Dixon haya recalado entre estos jóvenes adictos a la metaficción y al libre flujo de ideas. Una banda que, además de Eggers, incluye entre otros a Jonathan Lethem, Rick Moody, Ben Marcus y que empiezan a hacer ahora lo que Stephen Dixon viene haciendo desde principios los años sesenta. Hijitos: Papá llegó a casa.

RODRIGO FRESÁN



LA RAZÓN, EN LA NOCHE DE IGNORANCIA



Sandra Carli es autora de *Infancia, educación y política* (Miño y Dávila), un luminoso ensayo sobre políticas educativas argentinas. En la siguiente entrevista, la autora revisa las diferentes evaluaciones históricas de la concepción sarmientina y su relación con el presente.

POR GABRIEL DE LUCA

Hablar sobre la educación en la Argentina implica, de manera insoslayable, detenerse en la figura de Domingo Faustino Sarmiento para analizar sus ideas y sus acciones y para entender las adhesiones o los rechazos de los que ha sido objeto en diferentes épocas. Sarmiento forma parte de la seminal Generación de 1837. Como muchas otras figuras del siglo XIX, fue un hombre de numerosos roles: político, intelectual, educador y escritor. Sandra Carli, profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA e investigadora del Conicet, analizó en su libro *Niñez, pedagogía y política* la vigencia de Sarmiento en la historia de los procesos educativos argentinos. "En un recorrido por las biografías de los hombres del siglo XIX, pueden leerse múltiples fenómenos. De los relatos de viajes de Sarmiento se obtiene una descripción de las sociedades extranjeras, una visión de la vida cotidiana de esos mundos. Al leer el *Facundo* aparece una mirada de la sociedad y de la cultura profunda de la Argentina. Por otro lado, en sus obras sobre educación, se trasluce el hombre político que piensa la sociedad futura con un sistema educativo amplio, que incluye a las grandes masas". Sarmiento creía (a diferencia de Alberdi) que la educación era la llave maestra para construir ciudadanía a partir de la inmigración. Mientras el autor de *Las Bases* pensaba que podía construirse la Nación con meros habitantes con derechos civiles, Sarmiento insistió en transformar a los inmigrantes en ciudadanos y propietarios.

En *Educación popular* (escrito por encargo del Ministerio de Instrucción Pública chileno en 1845) y en la Ley 1420 de 1884, precisamente, se plasman numerosas ideas sarmientinas sobre la educación pública. Esta ley es incluso más "amplia" que nuestra Constitución nacional de 1853, ya que incluye a la totalidad de los habitantes sin importar sexo, nacionalidad, condición económica, social o religiosa. "Las ideas de Sarmiento se ven concretadas en esa ley al mismo tiempo que se rescata la escuela como una institución profundamente disciplinadora", señala Carli. "Sarmiento, como hombre de gestión política, no podía pensar una sociedad argentina sin una alfabetización escolar masiva en el país."

MÁS ALLÁ DE LA ILUSTRACIÓN

Desde que se implantaron las ideas educativas de Sarmiento hasta nuestros días, su figura ha sido alabada y vapuleada. Hasta los años 50, aparece valorado a través del estereotipo transmitido por la escuela: el prócer modelo, el mejor alumno, el que nunca faltó, el Sarmiento de sus *Recuerdos de provincia*. Pero también es retomado desde otros ámbitos: "Todos los pedagogos posteriores reivindican su figura más allá de si el pedagogo es de derecha, centro o izquierda. No hay forma de mirar la educación argentina sin empezar con Sarmiento", enfatiza Carli.

En los primeros años del siglo XX (ver nota de tapa) se impugna el laicismo que había pregonado Sarmiento, que desemboca en la educación religiosa implantada por el peronismo en los 40. En las décadas del 60 y del 70, lo que se critica es la escuela como institución o dispositivo cultural y político. Aparecen cuestionados, desde esta perspectiva, tanto la escuela como el hospital y la familia. Es entonces cuando el lugar disciplinador de la educación sostenido por Sarmiento se pone en discusión. La lectura revisionista de la historia critica a Sarmiento sobre todo por su mirada ligada más al mundo (Argirópolis) que a la identidad local, por su confianza ciega en cuanto a la capacidad de los aparatos escolares para transformar las condiciones sociales de existencia.

En las últimas décadas, sin embargo, a raíz de los conflictos político-gremiales que protagonizan los docentes de todos los niveles y con el embate contra la escuela pública (una de cuyas principales manifestaciones fue la provincialización de la educación), reaparece la figura sarmientina –realzada por Ctera, por ejemplo– como referente de la educación pública nacional.

"Sarmiento es un hombre bisagra entre mayo y el fin de siglo XIX. Es polémico en sí, muy argentino, y combina los rasgos progresistas de una nueva sociedad homogénea, civilizada, letrada, cercana a lo burgués, que supone un Estado responsable de la educación, por un lado, con los rasgos más violentos de la Argentina, encarnados en políticas de exterminio (del caudillo, del indígena, de la tradición española), por el otro", sintetiza Carli.

SARMIENTO HOY

Una pregunta difícil para una especialista: ¿Cómo vería Sarmiento la escuela de hoy? "El Estado ya no cumple el mismo rol. Debería ejercer la autoridad y hacer cumplir la ley. ¿Pero quién penaliza, en concreto, que hoy un chico no vaya a la escuela? Con este corrimiento de la función del Estado, indudablemente, Sarmiento no hubiera estado de acuerdo. Si bien es cierto que tal vez hubiera acordado con una mayor descentralización en relación con las necesidades de las localidades o de las provincias, sin duda habría repudiado una descentralización como la actual, que implica la pérdida de la responsabilidad del Estado frente a un sistema educativo único, gratuito y equitativo."

EL EXTRANJERO

I.
Stephen Dixon
McSweeney's Books
Nueva York, 2002
338 págs.

Cuatro décadas en carrera, más de veinte libros en los estantes, un promedio de 15 cuentos publicados al año en revistas, dos veces finalista al National Book Award, y sin embargo el profesor Stephen Dixon (1936) continúa siendo un secreto para *connoiseurs*. Es más, esta formidable novela-fractal de título *I.* –que equivale tanto al Yo en inglés como al número I de una trilogía en tránsito– fue rechazada por quince editoriales luego de que el sello habitual de Dixon, Henry Holt, le dijera que no iba más a este escritor que ha sido definido como la cruza perfecta entre Samuel Beckett y Woody Allen. Como ocurre con *Frog, 30: Pieces of a Novel* y la tan formidable como tremenda *Interstate* (acaso la obra definitiva sobre el horror insuperable de la muerte de un hijo), esta *I.* es un nuevo y logrado exponente del método Dixon: novelas-en-cuentos y cuentos en los que podrían entrar varias novelas (buscar y encontrar, por favor, la auto-antología *The Stories of Stephen Dixon* de 1994), tramas fragmentadas, rompecabezas para armar a los que puede faltarles o no la pieza clave, la memoria selectiva como forma de amnesia intermitente o viceversa, criptoautobiografías que pueden tener mucho que ver o absolutamente nada con la vida del autor, y –detalle imprescindible, no es casual que Dixon haya sido barman y, seguro, escuchado muchas historias antes de ponerse a escribirlas– parrafadas monologales de tono y tempo impecable que pueden llegar a extenderse a lo largo de cien páginas sin que el narrador pierda el aliento, pero dejando sin aire al asombrado lector que no puede creer que alguien escriba y cuente así. Un crítico afirmó que "uno no lee a Dixon, uno sucumbe a Dixon".

I. insiste con el Gran Tema Dixon y en el Gran Personaje Dixon: las preocupaciones de un hombre preocupado. Aquí es un padre de dos hijas, escritor, casado con una mujer a la que ama y que padece una enfermedad degenerativa. Un "héroe" que va capeando la tormenta, pero que por momentos tiene que esforzarse para no rendirse a la furia liberadora de estrellar el barco de su vida contra el iceberg de su tragedia. Como es costumbre en Dixonlandia, esta trama oscila entre los colores brillantes de lo desopilante y los infinitos grises del desaliento, y no es fácil leer a alguien que lo dice todo y que constantemente apela a las zonas oscuras íntimas de quien sostiene el libro con manos temblorosas. La recompensa de perseverar, sin embargo, es cuantiosa.

Detalle digno de mención: *I.* es, además, un objeto hermoso como suelen serlo todos los productos de McSweeney's, con base en Brooklyn y responsabilidad del joven *best-seller* existencialista Dave Eggers: portada con el título calado y, debajo, un retrato de Dixon a cargo de Daniel Clowes, autor del comic de culto y película *Ghost World*. No está mal que, gracias a la torpeza de quince editores, Dixon haya recalado entre estos jóvenes adictos a la metaficción y al libre flujo de ideas. Una banda que, además de Eggers, incluye entre otros a Jonathan Lethem, Rick Moody, Ben Marcus y que empiezan a hacer ahora lo que Stephen Dixon viene haciendo desde principios los años sesenta. Hijitos: Papá llegó a casa.

RODRIGO FRESÁN

LA ILUSTRACIÓN, UN PROYECTO INCOMPLETO

DICCIONARIO DE TEORÍA CRÍTICA Y ESTUDIOS CULTURALES
Michael Payne (comp.)
trad. Patricia Willson
Paidós
Buenos Aires, 2002
756 págs.

POR SANTIAGO LIMA

Michael Payne es profesor de Inglés en la Bucknell University (Pensilvania) y autor de *Reading Theory: An Introduction to Lacan, Derrida, and Kristeva* (1993) y *Reading Knowledge: An Introduction to Barthes, Foucault and Althusser* (1997). ¿Hace falta decir más? Un prestigioso profesor norteamericano experto en teoría francesa: el tipo de intelectual que para algunos científicos (como Alan Sokal) sería responsable de la decadencia (y también de la arrogancia y la impostura) de los estudios culturales en los Estados Unidos. Dejemos que ellos discutan el estado del propio campo y limitémonos a envidiar (además de la opulencia) la salud de un sistema educativo capaz de proponer un *Diccionario* como el que Payne publicó en 1997 y que llega ahora a las librerías y bibliotecas de lengua castellana gracias a la eficacia de editorial Paidós y a la cuidadosa traducción de Patricia Willson.

Comparado con otros diccionarios semejantes –por ejemplo, el intransitable y francesísimo *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (1972) de Ducrot y Todorov–, el de Payne es un prodigio de síntesis, sabiduría y claridad, que elude con gran elegancia el riesgo de todo diccionario especializado: no servir para nada (si el lector ignora todo sobre la materia no entiende los artículos del diccionario, y si sabe lo suficiente, el diccionario, con su tendencia a la condensación, la simplificación y el aforismo, no resuelve sus dudas). El *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* es, tal cual promete su contratapa, una herramienta imprescindible para orientar tanto a iniciados cuanto a legos en el –a esta altura del partido– farragoso universo de las Humanidades tal como fueron moldeadas a lo largo del siglo XX: "El estructuralismo, el postestructuralismo, la fenomenología, el feminismo, la hermenéutica, el psicoanálisis, el marxismo y el formalismo han ejercido particular influencia; tienen, pues, un lugar destacado en las entradas de este diccionario", declara Payne en el "Prólogo", con irreprochable criterio, mal que les pese a críticos conservadores como Harold Bloom. En efecto, "habrá poco material de interés para el humanista tradicional que siga abrigando una concepción del arte apartada de las vicisitudes de la historia, la política, la economía y las recientes intervenciones de la deconstrucción, el feminismo, la semiótica, el marxismo y el psicoanálisis –si es que ese tipo de humanista existe"–, reconoce Payne.

Más allá de la evidente ironía, ese tipo de humanista existe y es el enemigo teórico contra el cual ha sido tramado este diccionario. Quinientas entradas (de despareja longitud y calidad, todas ellas firmadas), 116 colaboradores, una completísima bibliografía y un útil índice analítico y de nombres propios hacen de este *Diccionario* un titánico proyecto colectivo, predominante pero no exclusivamente anglosajón. Como si la Ilustración (el marco político-epistemológico de esta obra) pudiera hoy sobrevivir apenas en ese puñado de prósperas universidades de habla inglesa.

En la "Introducción", Payne presenta el concepto de cultura que ha guiado su trabajo y el de los demás articulistas. Se trata, naturalmente, de las definiciones seminales de Raymond Williams, Richard Hoggart y E. P. Thompson, los célebres investigadores del Centro de Estudios en Cultura Contemporánea de la Universidad de Birmingham (con el que acabó el thatcherismo), pero también del nuevo historicismo y la etnografía estadounidense (Stephen Greenblatt y Clifford Geertz), la teoría cultural de tradición alemana (de Adorno a Habermas) y de la crítica del imperialismo (Edward Said y el legado de Foucault). Tradiciones, por cierto, que no pueden ponerse en contacto sin fricción, pero que en todo caso sirven todas ellas a la *petitio principii* que se lee en la *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer: "Estamos plenamente convencidos de que la libertad social es inseparable del pensamiento ilustrado". Y si la Ilustración, por su propia dinámica, pudo ser analizada, en la misma *Dialéctica*, a partir de sus tendencias autodestructivas, el proyecto de Payne, como todo proyecto escolar que se precie, se obliga a señalar que "poca cosa habrá hecho la teoría crítica y cultural si no aporta una renovada reflexión –acompañada por una acción basada en la información y el conocimiento– a estas constantes invitaciones al proyecto de la Ilustración".

Teniendo en cuenta esa apuesta teórica (que, en estas épocas de barbarie desencadenada, vuelve a ligar libertad social y pensamiento ilustrado), el trabajo de Payne y sus colaboradores (de la talla de Laura Mulvey, del British Film Institute, o Frank Kermode, del King's College) adquiere su verdadera dimensión política al devolverle al sistema escolar todo lo que se le debe.

POESÍA

Entre el 19 y el 21 de setiembre próximos, Rosario será sede del X Festival Internacional de Poesía, organizado por la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe y la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Las sesiones se realizarán en el Centro Cultural Bernardino Rivadavia (San Martín 1080) de la ciudad de Rosario, de acuerdo con el siguiente programa:

JUEVES 19

Acto de Apertura (a las 10), Homenaje a Aldo Oliva (Rosario, 1927-2000), Disertación de Tomás Friedmann, director de la Casa de Literatura de Salzburgo, Austria (a las 12). Debate sobre "Intersecciones entre publicaciones impresas y construcciones digitales" (a las 16). Mesas de lectura (a las 17.30, 18.30, 19.30 y 20.30).

VIERNES 20

Mesa de "Lectura de poetas jóvenes" (a las 10.30). Panel sobre "La poesía en tiempos de crisis": Diana Bellessi y Luis Tedesco (a las 16). Mesas de lectura (a las 17.30, 18.30 y 20.30). Diálogo con el poeta Juan Bañuelos de Chiapas, México (a las 19.30).

SÁBADO 21

Homenaje a Luis Cernuda por el poeta colombiano Fernando Charry Lara (a las 10.30). Panel de editores europeos y latinoamericanos (a las 16). Mesas de lectura (a las 17.30, 19.30 y 20), Conferencia "La poesía en el país de los monólogos paralelos" (a las 18).

Entre los poetas extranjeros que participarán del Festival se cuentan Thomas Boberg (Dinamarca), Paul-Louis Rossi (Francia), Teresa Calderón (Chile), Marie Etienne (Francia), Beverley López Rego (Venezuela), Luis García Montero (España), Tomás Harris (Chile), Consuelo Tomás (Panamá), Renato Sandoval (Perú), Qassim Haddad (Bahrein-Arabia), Christoph Janacs (Austria), César López (Cuba), Edwin Madrid (Ecuador), Juan Bañuelos (Chiapas, México), Mauricio Cucchi (Italia) y Fernando Charry Lara (Colombia).

Mayores informes:
coordcult-ctrosur@agatha.unr.edu.ar o poesiadiz@hotmail.com.

BROLI JUGOSO

BREVE DICCIONARIO DEL HABLA COMÚN
Sylvia Vergara y Jorge A. Lagos
Del Leopardo
Buenos Aires, 2002
132 págs.

POR JORGE PINEDO

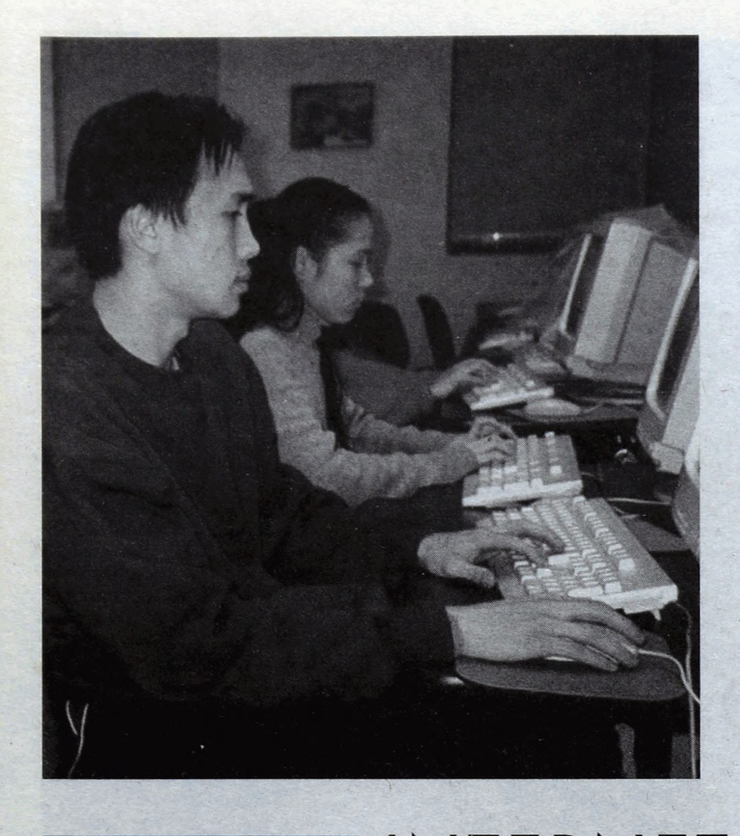
Explicar a un extranjero la plena vastedad de la voz porteña "mufa" puede acarrear frustraciones infinitas, cuando no producir equívocos o desasosiegos más o menos divertidos que, de todas formas, dejarán al curioso foráneo en una semiplena ignorancia. Del mismo modo, quien utilice el vocablo "pelo" en Buenos Aires le otorgará un sentido muy distinto de quien lo haga en el portugués del Brasil. Y viceversa, un argentino en Venezuela permanecerá en ascuas ante la reiterada irrupción de la palabra "perola", comodín del habla por aquellos lares, capaz de sustituir cualquier sustantivo.

Latinoamericanos de distintas latitudes habrán de confundirse ante "roto", que en chilenoparlante básico designa al fulano que es despreciado "por su comportamiento incorrecto, lo desaliñado de sus vestimentas o por pobre", en tanto en México apunta a lo contrario: al "tipo vestido con toda elegancia, aunque no elegante". Lo que por estas playas sería, tal vez, un "grasa" o "bisagra" (dos veces grasa); pero no del todo. Algunas de tales acepciones figuran en el *Breve diccionario del habla común* ("con ejemplos que ilustrarán al viajero por algunos países de Latinoamérica", aclara el subtítulo) compuesto por la venezolana Sylvia Vergara y el chileno Jorge Alejandro Lagos. Dúo que de modo indudable logró divertirse a lo grande en el momento de confeccionar el libro, con la suspicacia de evadir el código íntimo y formular una propuesta accesible a un público amplio (en número, espíritu y principios).

Al incursionar en la reflexión ética o en la paradoja política, Vergara y Lagos logran inmiscuirse en la vida cotidiana de los pueblos de habla hispana, su historia, dichas y sufrimientos, por encima de la frialdad del catálogo y la pedante ambición de objetividad. *Diccionario* que en momento alguno pretende albergar todas las palabras –ni siquiera la mayoría, apenas algunas–, cumple con borgeano desorden alfabético al solo efecto arbitrario de impedirle a los autores reiterar una misma entrada en dos o más oportunidades.

Libro ideal para leer de a ratos cortos (salas de espera, transportes públicos, colas de bancos, votaciones de asambleas, etc.), como cualquiera de su género. Además de satisfacer la curiosidad del viajero hará las delicias de noveles y veteranos escritores realistas (a secas), quienes hallarán en estas páginas una sucesión de ideas, imágenes, alegorías y hasta metáforas con las que engalanar frases cortas y retahílas de sustantivos.

Ultima entrega de la flamante Ediciones del Leopardo, la notable obra de Vergara y Lagos se suma a colecciones eclécticas que comprenden ensayo, poesía y narrativa: una hazaña para la malaria nada chévere que arrecha tanto al bolero como al guachaca.



DEMOCRACIA DIGITAL. LÍMITES Y OPORTUNIDADES
Heriberto Cairo Carou (comp.)
Trotta
Madrid, 2002
136 págs.

INTERNET PARA TODOS

POR DANIEL LINK

La compilación realizada por Heriberto Cairo Carou reúne algunas ponencias presentadas en el V Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración celebrado en Tenerife en septiembre de 2001. En común, los artículos examinan, tal como reza el título, los límites y oportunidades de la "democracia digital", es decir: el papel que las nuevas tecnologías (Internet) juegan en los procesos de modernización social y democratización política. Dejando de lado la hipótesis de que la humanidad (ese universal) o las democracias occidentales (en general) o algunos países como la Argentina (en particular) puedan estar lanzándose a una hecatombe sacrificial de autoaniquilación (hipótesis milenarista pero un poco intolerable), lo cierto es que las nuevas tecnologías suponen límites y oportunidades para las democracias representativas.

Dos hipótesis, pues, son las que al respecto pueden leerse en la interesantísima compilación de Cairo Carou: o bien los mecanismos de la red pueden servir para revitalizar la vieja democracia representativa devolviéndole la credibilidad que parece haber perdido en prácticamente todas partes, o bien servirían para instaurar formas de democracia directa, ahora que la objeción insalvable sobre el tamaño del *demos* implicado en las democracias de masas parece pasar a un segundo plano. Como señala Joan Subirats en su contribución a *Democracia digital*: "Con todas las cautelas necesarias, y siendo consciente de que las formas de deliberación en asamblea son distintas a las que se dan por teléfono o en un forum virtual, se podría al menos pensar hasta qué punto empiezan a darse las condiciones para avanzar hacia formas de democracia electrónica, en la que sea posible acercarse a los viejos ideales rousseaunianos sin las cortapisas del tamaño del *demos* y buscando eficiencia en la toma de decisiones". Por cierto, las potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) que permiten soñar con un *ágora electrónica* obligarán a repensar enteramente las instituciones de la democracia, la relación entre los gobiernos y la ciudadanía, los procesos de toma de decisiones y de legitimación (a través del voto electrónico, por ejemplo), etc.

Lo que algunos observan con tecnológico optimismo, para otros no es sino una mascarada más que la política tradicional utilizará (aún cuando se hable de "transparencia" y de "interactividad") para volver más opaca todavía la democracia (ver nota de tapa en esta misma edición).

En todo caso, así como muchos filósofos han insistido en la relación que los Estados nacionales tuvieron históricamente con el Humanismo como dispositivo de control de las potencias autodestructivas del hombre (Peter Sloterdijk, por ejemplo), las sociedades posthumanistas (y, por lo tanto, postepistolares: vivimos en la era del correo electrónico) encuentran un factor de experimentación y de autoconciencia en las TIC: las comunidades imaginadas que fueron los Estados nacionales coincidían con un estado de la tecnología (los correos nacionales, el telégrafo, el teléfono, etc.). Hoy comienzan a formarse comunidades imaginadas a partir de Internet (tal el caso algunas comunidades artísticas experimentales, los movimientos antiglobalización, o ciertas corrientes de opinión ilustrada como la que se expresa en la "Carta abierta de intelectuales y artistas argentinos por la Asamblea Constituyente" que se reproduce por separado).

Se trata, en la perspectiva de los investigadores reunidos en *Democracia digital*, de reinventar la Ilustración a partir de la electrónica. Para eso, como antes se trataba de alfabetizar y llevar los rigores de laeducación pública universal a todos los rincones, hoy se trataría de salvar la "brecha digital" –o, como prefiere decir en su contribución José Carracedo Verde, la "estratificación digital"– a través de políticas de alfabetización electrónica.

Para que alguna política democrática sea posible en la ciudad virtual que sería la red, primero es necesario garantizar el acceso o conexión y luego la interacción, es decir: la posibilidad de utilizar y someter a debate los flujos de información que circulan por Internet.

Si es verdad que hemos pasado –como señala Heriberto Cairo Carou– del espacio político territorial al espacio político reticular, eso no garantiza sino el inmenso trabajo que tenemos por delante: educar, una vez más.

HOMENAJES

En la Semana del Maestro, la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación realizará un homenaje a dos grandes maestros de la educación argentina: Angel Diego Márquez y Héctor Félix Bravo, recientemente fallecidos. Los actos tendrán lugar en la Sede de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Centro Cultural Borges, Viamonte y San Martín, piso 3, Pabellón de las Naciones) el próximo jueves 12 de setiembre a las 18.30, cuando harán uso de la palabra Norberto Fernández Lamarra, Estela Miranda y María Teresa Sirvent.



CONSTITUYENTE

Mientras el Poder Ejecutivo abrió un Registro de la Renovación Excepcional de los Cargos Electivos para que se vayan los que quieran, diversos sectores de la sociedad (asambleístas, movimientos piqueteros, asociaciones civiles y partidarias) continúan manifestándose en favor de una renovación total de cargos. Lo mismo hicieron los 120 firmantes de la "Carta abierta" que se reproduce más abajo y cuya difusión se realizó a lo largo de la semana pasada. La convocatoria fue posible a partir de la confluencia de posiciones de la Fundación Mempo Giardinelli y BazarAmericano.com, el sitio de la revista *Punto de vista*, y apeló a las nuevas formas de democracia que Internet permite. Una vez que la "Carta de los 120" comenzó a circular cosechó una enorme cantidad de adhesiones, de acuerdo con el sistema de participación en cascada de uso habitual en convocatorias de este tipo. La prensa política podrá o no comentar la iniciativa de este grupo de intelectuales y artistas argentinos, pero conviene seguir de cerca el experimento, no sólo por la urgencia que expresa sino por la legitimidad que pretende poner en circulación. En tiempos en que toda representación política parece puesta entre signos de pregunta, la expresión ciudadana apela a todas las formas de pronunciamiento directo (marchas, asambleas, cartas).

Carta abierta de intelectuales y artistas argentinos por la Convención Constituyente

Los abajo firmantes, teniendo en cuenta el estado en que se encuentra la República Argentina, nos manifestamos en favor de cambios profundos que terminen con la ineficacia, la cobardía y la deshonestidad de nuestros actuales representantes, que deliberan y gobiernan en nuestro nombre pero en contra de nuestros intereses.

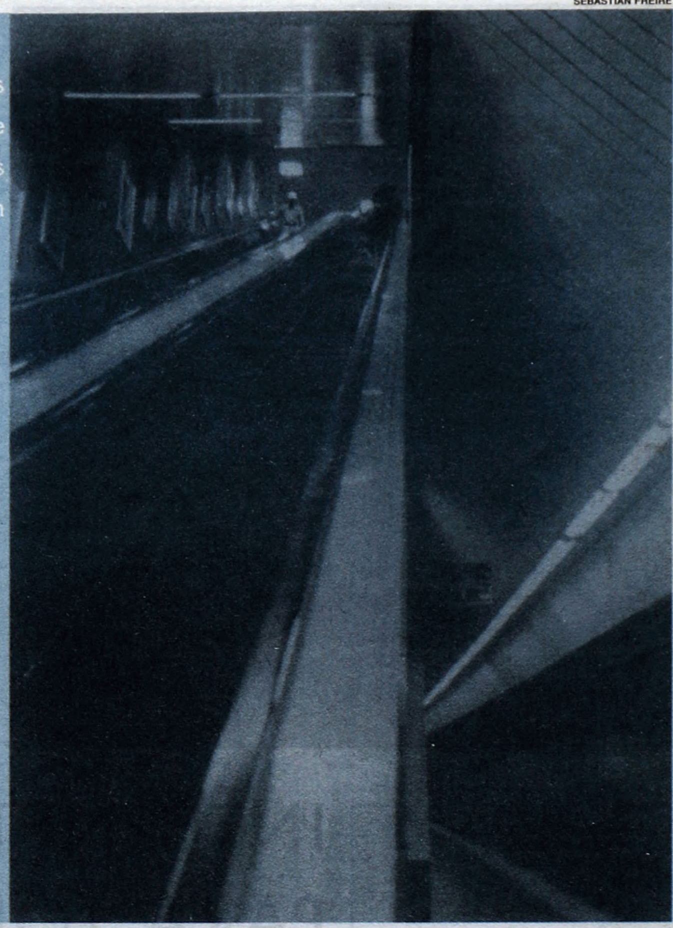
1) Rechazamos la repetición de las mismas conductas que condujeron a la Argentina a la situación desastrosa en que hoy se encuentra. Y estamos decididos a no convalidar el fraude ni la revalidación en sus puestos de los mismos que montan esta farsa electoral que más se parece a otra vulgar interna partidaria.

2) Repudiamos todas las maniobras tendientes a justificar cualesquiera formas de violencia, como las que se evidencian desde el poder, algunos medios y los sectores más reaccionarios a los cambios y a la Democracia. Rechazamos que nos sigan amenazando con el caos inminente que ellos mismos han venido provocando. Nos pronunciamos por el efectivo y riguroso imperio de la Constitución y de la Ley, sin atajos, excepciones o impunidades, y nos comprometemos a luchar por todos los medios no violentos a nuestro alcance en defensa de la Paz Social y por el restablecimiento de una Justicia independiente.

3) La Argentina necesita en esta hora un proyecto de país que sea perdurable y capaz de satisfacer las necesidades de sus habitantes sustentado en los valores de Verdad, Justicia, Equidad y Solidaridad, ejercidos sin populismos ni demagogias.

4) Por eso exigimos un plebiscito vinculante, abierto y libre, garantizado y controlado por organismos internacionales, para elegir una Convención Constituyente que establezca las bases de un nuevo sistema democrático participativo y con firmes controles ciudadanos en el manejo de los asuntos públicos.

SEBASTIÁN FREIRE



ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Experta en educación comparada, la autora examina las políticas de alfabetización digital y la relación entre modernidad y democracia a partir de los debates contemporáneos sobre el papel de las **nuevas tecnologías** en los **procesos educativos**

EDUC.AR AL SOBERANO

POR CECILIA MAGADÁN

Esta historia comienza con un punto. Era un viernes en la segunda hora de clase de un primer año del antiguo colegio secundario (para muchos, todavía vigente). La materia era Lengua y Literatura y, como cada viernes, teníamos dictado: la profesora leía un texto breve con entonaciones que, en nuestra versión escrita, debían reponerse en forma de comas, puntos, signos de interrogación o exclamación o... ¡uy! olvidé el punto final. No sin consecuencias: el punto final valía un punto: saqué 9/10 porque, así, según la profesora, jamás lo olvidaría.

SENTIDOS DE ALFABETIZAR

En este recuerdo, la alfabetización se definía como la habilidad de leer y escribir, a partir de la reproducción de un sistema de reglas ortográficas custodiadas por signos de puntuación y tramposas letras. En ese entonces, ser alfabetizado otorgaba las credenciales para ingresar como guardián del mundo letrado, un mundo cuyos confines alcanzaban sólo la tinta y el papel.

Casi veinte años más tarde, el punto –lo sabemos– sigue siendo una señal: escribimos la dirección de un sitio en Internet y ¡uy! lo olvidamos; entonces, terminamos navegando en cualquier otro sitio o naufragando en ningún sitio. .ar, .com, .org, .net: ¿cuáles son los confines que marcan estos puntos? Para llegar a casi cualquier parte, ¿es acaso necesario conocer hoy el valor agregado de los puntos?

También durante la época de aquel dictado hubo quienes comenzaron a debatir la idea de que alfabetizar era únicamente enseñar a leer y a escribir "bien" (¿"bien" para quién/es?). Para Brian Street (*Literacy in Theory and Practice*, 1984) no era válido sugerir que la alfabetización consistía en formas impartidas naturalmente y que sus efectos sociales sólo se hacían evidentes más tarde, una vez adquirida la lecto-escritura.

Desde una perspectiva etnográfica, "los nuevos estudios de alfabetización" (New Literacy Studies) –Brian Street, Shirley Brice Heath, James Paul Gee, Ron Scollon— cuestionan esta idea de una concepción dominante (y única) de alfabetización, y sostienen que la alfabetización va más allá de la mera adquisición de una habilidad técnica y neutral. Este modelo ideológico concibe, en cambio, la alfabetización como un conjunto de prácticas o eventos sociales, que conllevan concepciones histórico-ideológicas de saber, así como (pre)supuestos de aquello que vale como alfabetismo o analfabetismo. Porque se trata de eventos únicos que giran en torno a prácticas del mundo letrado, prefieren pluralizar (literal y metafóricamente) el concepto y hablar de alfabetizaciones.

BRECHA DIGITAL

Las campañas de alfabetización que llegaron a América latina de la mano de los organismos internacionales, a partir de la segunda mitad del siglo XX, trajeron consigo políticas de la necesidad: entre esas necesidades, figuraba la de aprender a leer y a escribir, como una de las vías principales para alcanzar el desarrollo y la modernización nacional. Brian Street (1984) observa cómo es posible explicar el fracaso de estas campañas si se tiene en cuenta que todas ellas estaban diseñadas sobre la base de una concepción autónoma de la alfabetización: no importa dónde, la gente necesitaba aprender cómo decodificar letras y luego, con esta habilidad, estaba lista (desarrollada) para progresar y conformar, en conjunto, naciones modernas. Una fórmula universal para ser aplicada en *n* países, en *n* regiones.

Del mismo modo, en estos últimos tiempos, nuevas formas de alfabetización (las alfabetizaciones globales, las re(d)alfabetizaciones) se presentan como imperantes para alcanzar el desarrollo. Y en el trillado debate sobre la "brecha digital", sobre la necesidad moderna de acceder a las tecnologías letradas, se refresca la discusión sobre cómo definir la alfabetización y los efectos en sus destinatarios: ¿alfabetizar para ejercitar un pensamiento crítico (punto.ar) o alfabetizar para fabricar el sujeto que necesita el mercado (punto.com)? De pronto,

> La alfabetización debe entenderse como un conjunto de prácticas o eventos sociales, que conllevan concepciones histórico-ideológicas de saber, así como (pre)supuestos de aquello que vale como alfabetismo o analfabetismo.

este dilema ideológico se materializa y educ.ar es también tener presencia en un sitio virtual de nuestra patria (*homeland*).

Internet para todos quizá sea la reescritura de aquella Educación para todos y la "brecha digital" una reescritura que se adhiere sobre las formas ya históricas de tantas brechas sociales. Aunque nuevo, este escenario pone de manifiesto la vieja tensión entre las necesidades de cada aquí, de cada escuela, y los proyectos políticos que atienden los lineamientos omnipresentes del allá.

Aunque en un sitio de dictados globales, *educ.ar* es seguir celebrando el 11 de septiembre, el ***día del maestro ar.gentino***. Aquellos recuerdos de provincia, de historias heroicas de sujetos letrados, pueden parecer ya muy amarillos o muy rancios, pero las alfabetizaciones globales, en verdad, dan lección de otra cosa. Enseñan que las brechas (presupuestarias) que deja la descentralización educativa aíslan materialmente cada provincia, cada distrito, cada establecimiento.

¿Y si el sueño de interconectar (¿recentralizar?) virtualmente el sistema educativo no fuera imposible? De pronto, se trataría sencillamente de aceptar que la extensión del territorio nacional (.ar) recorre diferentes prácticas locales de alfabetización y que cada escuela de cada sitio (geográfico) construye sus propios territorios letrados. En términos de desarrollo —también ya deberíamos saberlo—, adaptar recomendaciones y políticas educativas globales a un sitio local no se resuelve como una ecuación simple. Modernizar... una vez más, pero cuáles son las consecuencias de aplicar una fórmula genérica (.com) a un territorio localizado (.ar) y a la vez ubicuo: ¿educ.com = educ.ar? ✇

ANTE PORTAS

En la revista *Wired* del 7 de agosto de 2001 se lee: "Hace 5 años, cuando visitó la Argentina, Bill Clinton pidió a los empresarios locales que ayudaran a salvar la brecha social entre ricos y pobres. En julio del 2001, Clinton regresó como invitado de Educ.ar –el portal educativo creado durante la administración de Fernando de la Rúa– para explicar cómo Internet puede servir para alcanzar este objetivo. Quienes asistieron a su conferencia pagaron $1000, que serían usados para equipar las escuelas públicas argentinas con computadoras.

Educ.ar es una sociedad del Estado, establecida en marzo del año 2000. Sus tres pilares básicos son: un portal con contenidos educativos dirigidos a maestros y alumnos; un programa de capacitación docente y –lo más problemático– un plan para brindar acceso a Internet a las 50.000 escuelas del país, en un lapso de 4 años. El proyecto fue gestado a partir de una donación de Martín Varsavsky, empresario argentino establecido en España, que donó $11,2 millones (equivalentes a un dólar por cada estudiante del país)". Hasta el momento, Educ.ar ha conseguido, con semejante presupuesto, conectar a la red sólo dos escuelas en todo el país. ✇